

Canarios, A. H.: *No todo lo que brilla es oro: Ideas para pensar relaciones entre Sordera y Otredad*; en REA N° XXI, 2015; Escuela de Antropología FHUMYAR - UNR

No todo lo que brilla es oro: Ideas para pensar relaciones entre Sordera y Otredad

Alejandro Hernández Canarios (DIE-Cinvestav/IPN)
alejandro.canarios@gmail.com

Resumen

En este artículo planteo algunas ideas sobre la Sordera como forma de Otredad: Argumento que la construcción de todo objeto de conocimiento implica una relación de alteridad entre lo propio y lo ajeno; señalo que cuestionar el sentido adquirido de los sujetos y objetos de la realidad es responsabilidad ética del investigador social; reflexiono sobre la Sordera como construcción social y problematizo a la Escuela especial (CAM, en México) como generadora de discapacidad; apunto algunas relaciones entre Sordera y formas simbólicas de monstruosidad; concluyo advirtiendo peligros de radicalizar posturas de indiferenciación y negación de la Otredad.

Palabras clave: Sordera, Otredad, Escuela especial, Indiferenciación.

Not all that glitters is gold: Ideas to think relations between Deafness and Otherness

Abstract

This article presents ideas on Deafness as a form of Otherness: I argue that the construction of any object of knowledge implies an otherness relationship between self and others; I point that think about the acquired sense from the subjects and objects of reality is an ethical responsibility of social research.

cher; I reflect on Deafness as a social construct and I question to the Special School (CAM, in Mexico) as a generator of disability; I highlight relationships between Deafness and some symbolic forms of monstrosity; I conclude with an warning: radicalize positions of undifferentiation and denial of Otherness is dangerous.

Keywords: Deafness, Otherness, Special School, Undifferentiation.

Enmarcando el proceso investigativo: la reflexión como producto

El presente escrito surge como producto de una serie de reflexiones que se enmarcan en el desarrollo de un proyecto de investigación sobre prácticas de alfabetización bilingüe en grupos escolares de Sordos señantes.

Uno de los supuestos teóricos base del proyecto es que a partir de los aportes de la socioantropología, la Sordera puede ser conceptualizada como característica lingüística y cultural más que como deficiencia fisiológica; a partir de esta noción se comprende al Sordo señante escolarizado como sujeto potencialmente bilingüe, pues se reconoce que es competente en una lengua de señas y que – al acudir a la escuela y aprender lengua escrita – está (de hecho) aprendiendo una segunda lengua con características morfosintácticas y discursivas diferentes a la que le es materna.

El proyecto observa una perspectiva metodológica cualitativa y retoma herramientas de construcción de datos como registros en diario de campo, conversaciones etnográficas, observación participante y videgrabación de prácticas de alfabetización en el aula; para el encuadre del objeto de estudio se echó mano de algunos aportes de la antropología cultural; para la generación de interpretaciones, de la sociolingüística.

Aunque las sentencias presentadas en este artículo no necesariamente son fruto directo del trabajo de campo de la investigación, sí surgen como resultado de un trabajo de análisis teórico y reflexiones andamiadas (en seminarios de estudio y conversaciones con especialistas) necesarias para la construcción del objeto de estudio de la investigación, su apropiación conceptual y las interpretaciones que se generaron en torno a su dinámica.

Este documento pretende abonar a la discusión, de que tanto las nociones predominantes sobre discapacidad como las de Sordera, se han generado históricamente como representaciones de la Otreidad y que, en tales procesos de construcción, los involucrados no necesariamente han desempeñado un rol pasivo en la apropiación de herramientas, prácticas y significados.

Investigación social y formas semióticas de inferiorización

La construcción de un objeto de conocimiento es un proceso que implica un posicionamiento ontológico, epistémico, ético y político del observador ante sí y ante la realidad; supone una toma de decisiones en la que necesariamente los investigadores ponen en tensión sus nociones sobre lo propio y lo ajeno; entraña una negociación social entre lo que históricamente ha sido reconocido y legitimado como mismidad y como otreidad.

En tal negociación, la relación entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento es mediada a través del lenguaje como herramienta cultural; sin embargo, en lo cotidiano poco se reflexiona sobre dicho rol: al significar la realidad se tiende a naturalizar formas lingüísticas cargadas de prejuicios valorativos que, además de evidenciar y elevar imaginariamente las lógicas de intelección propias, fomentan formas de alteridad regularmente etnocéntricas¹.

Todorov (1991) advierte sobre la presencia de tales formas de alteridad en la investigación social y repara que...

“Lo que cada país llama cordura, no es más que la locura que le es propia. Por consiguiente, los juicios que unas naciones emiten sobre otras nos informan acerca de quienes hablan, y no acerca de aquellos de quienes se habla: en los otros pueblos, los miembros de una nación no estiman más que aquello que les es cercano” (1991: 30).

Frecuentemente lo que es considerado como *cultura ajena* tiende a ser una imagen generalizada y simplista que – prejuiciosamente – intenta condensar los sentidos, valores y acciones de *la diferencia*. Rasgos fenotípicos, prácticas y artefactos culturales han sido tomados como sistemas semióticos de representación para la construcción de caracterizaciones de diversos grupos tipificados como *los Otros* (Lerner, 2007 y Báez-Jorge, 2002).

La historia de la humanidad, puede dar cuenta de un amplio repertorio de formas de inferiorización de los Otros a partir del despojo simbólico de sus atributos humanos y – por tanto – de su inteligencia, lengua, moral y capacidad de interaccionar en la sociedad. Para Lévi-Strauss (1968) a menudo se priva al extranjero (al diferente) de un grado de realidad y se le convierte en un “fantasma”: en un ente extraño que – al estar desposeído de rasgos de humanidad – no entiende ni goza de las condiciones y consideraciones que la materialidad otorga.

Parece ser que la minimización y el desprecio semiótico hacia *los diferentes* constituyen el punto de partida para la posterior legitimación de atrocidades y atropellos a sus derechos humanos. El Holocausto judío² y el Apartheid³ son ejemplos de lo anterior.

Por otra parte, si bien es cierto que “... la construcción de *estereotipos culturales racializados*, va acompañada de una percep-

ción sobredimensionada de la diversidad...” (Sinisi, 1999: 206); en el análisis social de las relaciones interpersonales, no debe perderse de vista que el estudio de la otredad no ha sido examinado del mismo modo a través del tiempo, pues las explicaciones y entendimientos contruidos en torno suyo han dependido del contexto sociohistórico y de los saberes generados en cada época.

Guglielmi (2006) identifica que - de fines del siglo XIX a inicios del XXI – los análisis de la otredad han transitado principalmente por tres entendimientos: uno que la relaciona con la diferencia cultural (evolucionismo), otro que la atribuye a la diversidad cultural (funcionalismo-estructuralismo) y uno más que la descifra a través de las dinámicas generadas por la desigualdad social (socio-antropología).

Dicho lo anterior, es menester subrayar que el estudio de la otredad y sus implicaciones, no debe interpretarse como el examen de un hecho fáctico, sino como el análisis de un constructo situado, resultante del diálogo entre diversas teorías y condiciones de un tiempo histórico. En este sentido, la otredad debe comprenderse como una *formulación* que no existe en modo abstracto, sino como resultante de encuentros concretos en configuraciones culturales únicas (Krotz, 2004).

Bajo tal entendido, cuestionar la atribución del sentido adquirido de los sujetos y objetos de la realidad - y pensarlos desde su historicidad - es quehacer fundamental del investigador social; pero no sólo por rigor académico, sino por asunción de la responsabilidad ética y social que conlleva la investigación como relación de poder.

Problematizar sobre los factores y razones contextuales e interaccionales que llevan a los otros a ser contruidos como *Los Otros* no sólo posibilita la comprensión de sus especificidades, también

permite analizar las dinámicas que estructuran la producción, presentación, comunicación y mantenimiento de las formas simbólicas generadas en un tiempo – espacio determinado (Thompson, 2000).

En este sentido, el presente texto pretende exponer reflexiones que apunten a desnaturalizar significados y prácticas que, al ser instalados en la cotidianeidad, dejan de visualizarse como construcciones sociales y culturales; para tal labor, la antropología cultural es disciplina privilegiada en el tratamiento de la cuestión.

La Sordera como forma de Otredad

En México, durante el último tercio del siglo XIX, los sordos fueron estigmatizados por el discurso médico como enfermos y retraídos sociales; se pensaba que - por su imposibilidad de escuchar y de comunicarse con los demás - eran seres inferiores a los demás e ineducables.

Diversas fueron las movilizaciones sociales y acontecimientos internacionales (SEP, 2011) que tuvieron que pasar para que hoy – de cara a la segunda década del siglo XXI – en la sociedad se comience a considerar a la Sordera como una característica cultural, más que como una condición patológica y de minusvalía funcional

Sin embargo, conceptualizar al Sordo⁴ desde una perspectiva socio-antropológica exige trascender clasificaciones biologicistas y reconocer que la comprensión de tal condición no puede ni debe reducirse a identificar, describir, caracterizar y/o explicar una patología; más bien, requiere de una aproximación sucesiva y cada vez más profunda al entendimiento de una construcción social e histórica de lo que es y ha sido *ser Sordo*⁵.

Se debe entender que la perspectiva anterior no niega las implicaciones fisiológicas de la sordera, pero sitúa el foco en aspec-

tos que comparten los Sordos como grupo identitario: como sujetos pertenecientes a una población minoritaria con identidad, cultura, y lengua propia; distinta a la de los hablantes, pero análoga a cualquier comunidad de hablantes no nativos del español con la diferencia de que su modalidad de recibir y transmitir su lengua es *viso – gestual* y no *auditivo – oral* como la de los oyentes (Fridman Mintz, 2009)

Desde esta mirada, la Sordera no necesariamente mantiene una relación directa con la apariencia física, inteligencia, ideología, sexualidad, clase social y/o lengua de los sujetos; sino con la apropiación y resignificación de sentidos, herramientas y prácticas culturales de una comunidad que – aunque históricamente ha sido minorizada – toma como estandarte los rasgos que socialmente le han sido patologizados, reclama su agencia e intenta reposicionarse en la dinámica social actual.

Por otra parte, si bien es cierto que cada sitio y momento histórico genera a sus *diferentes*; es también innegable que – aun en la diferencia – el racismo se enraíza en la incapacidad de reconocer al Otro como persona y no cosificarlo, pues aunque hay Sordos de todas las apariencias, inteligencias, ideologías, sexualidades y clases sociales; incluso entre ellos se evidencia una tendencia a establecer formas distintas de interacción según su clase social, orientación sexual, lengua, religión, etcétera.

El análisis de tales situaciones ayuda a pensar que el racismo - como forma de desprecio semiótico - no alude únicamente a la desestimación de rasgos individuales, sino a la presencia de formas simbólicas en contextos estructurados que - al interaccionar - se disputan un espacio de reconocimiento social que remarca la asimetría de las relaciones y parece legitimar relaciones de dominación entre grupos: ser víctima de la estigmatización no libra a nadie de ser victimario

Con relación a lo anterior, es cierto que a través del tiempo la Sordera se ha construido como Otredad, pero no sólo a partir de las concepciones que los *No Sordos* tienen sobre los Sordos; también desde las representaciones que éstos últimos generan sobre ellos mismos y la dinámica de sus comunidades.

Hacia este punto de la reflexión es oportuno reconocer que de a poco se va superando el discurso de lo normal y lo patológico como articulador y explicativo del cuerpo; mas no se trata de un proceso absoluto, pues aun discursos y representaciones antagónicas tienden a coexistir en iguales tiempos, espacios y contextos. En el apartado siguiente se abundará más sobre este tema.

Escuela de educación especial: constructora y reconstructora de Otredades

A partir de los primeros años de la década de los 90, en México se intenta satisfacer la demanda educativa de niños y jóvenes con discapacidad a través de su incorporación a *Centros de Atención Múltiple* (CAM): instituciones de carácter pedagógico en las que se congrega a alumnos con diferentes *discapacidades* (incluyendo a Sordos), se les agrupa según su grado escolar y se les enseña la currícula nacional de un determinado nivel educativo⁶ (SEP, 2002).

Con el establecimiento de las condiciones escolarizadas arriba mencionadas se pretende que los CAM sean como escuelas normativas; sin embargo, operan al margen de la regularidad. Son *lugares del sinsentido*, lugares de la Otredad: jóvenes de 3º de secundaria que no leen ni escriben, niños de 14 años que cursan 5º de primaria, estudiantes que se presentan 2 veces al mes y aprueban el grado, alumnos que – en crisis neurofisiológicas – agreden violentamente a sus compañeros y maestros, son sólo algunos de los múltiples casos que en la dinámica de estas instituciones se pueden encontrar.

Aunado a lo anterior, autores como García, Romero, Motilla y Zapata (2009) reportan que la mayoría de los docentes de dichos Centros consideran que tener en sus grupos a alumnos con diversas discapacidades dificulta su labor en lugar de facilitarla; resumen que situaciones como las mencionadas – además de evidenciar tensiones entre los arbitrarios institucionales y las condiciones materiales específicas de cada contexto – son potencialmente generadoras de inconformidad y malestar docente.

Pero no debe pensarse que tales escenarios son exclusivos de una región geográfica, nivel académico o modalidad escolar; toda forma educativa genera condiciones, retos, oportunidades y límites que – aunque son específicos en cada caso - no necesariamente son irreconciliables con los de otras realidades.

A veces, el aparente carácter inigualable de cada situación escolar nos habla más de las semejanzas que mantienen entre sí las formas educativas, que de la originalidad de las circunstancias específicas de cada caso. No hay que olvidar que, en la intersección entre fenómenos educativos y cuestiones sobre Otridad, las condiciones materiales (Rockwell y Mercado, 2003) fungen como base para el desarrollo del trabajo escolar y – al mismo tiempo – le imprimen límites y tendencias a su curso.

En las sentencias siguientes se intenta esbozar una mirada hacia la particularidad del trabajo en los CAM que tome en cuenta tanto sus condiciones materiales como las dinámicas de significación del diferente (del Otro) en dicho espacio.

Sobre algunos retos y limitaciones que en la dinámica de las escuelas de educación regular⁷ se generan, Moll y Greenberg (1993) escriben que:

“Los maestros enfrentan restricciones variadas, incluyendo los objetivos que se deben cumplir, un plan de estudios a seguir,

pruebas y exámenes que deben tomar, reuniones de personal a las que deben concurrir y lo que parece ser una desmesurada cantidad de papelería para completar” (1993: 381).

Refiero a este planteamiento porque, a mi ver, en los Centros de Atención Múltiple pierden sentido algunas exigencias de la escuela regular y, algunas minucias ganan razón de ser.

Por ejemplo, en relación con la cita anterior, en los CAM se tiene la *ventaja* de que ni las etapas de desarrollo, ni la expectativa social, ni el cumplimiento cabal del currículum presionan dramáticamente en tiempo a los alumnos ni a los docentes para realizar actividades escolares o extraescolares: paradójicamente los CAM, son sitios en los que algunos actores educativos (Sordos o no) pueden liberarse de la estigmatización y la degradación porque esta última llega a ser tan excesiva y frecuente que termina por no significar nada.

Probablemente se pudiera caracterizar a tales instituciones cual *tecnologías de poder*: como mecanismos sociales que promueven y legitiman la domesticación de los sujetos, su encierro y patologización ; sin embargo - aunque reconozco que son lugares en los que la locura y discapacidad se construyen en el sujeto no sólo a priori, sino a posteriori de su ingreso a ellos – considero que sus propósitos y estructuras no corresponden a las de instancias totalizadoras como los internados, psiquiátricos y/o cárceles.

Es por ello que, a partir de este entendido y los planteamientos anteriores me permito aventurar al sujeto con discapacidad como posible *marginal libre*⁸, porque en su contexto el límite de la degradación y la condición de marginalidad se convierten en piezas clave para explorar su capacidad de acción creativa: se apaciguan algunas formas de racismo y surgen posibilidades para intentar formas diferentes de estar, convivir, enseñar y aprender.

Siguiendo esta misma lógica - pero en una escala más amplia y retomando el tema principal del escrito - propongo reconocer al Sordo como actor social que interactúa con las instituciones y aprovecha intersticios para movilizar su agencia y negociar significados en diversos lugares; ejemplo de ello son algunas relaciones y prácticas de conveniencia que estos sujetos o sus familias establecen con instituciones y otros grupos de la sociedad.

Prácticas económicas, educativas, religiosas, sexuales y políticas corren el riesgo de quedar invisibilizadas si sólo se mira al Otro (alumno o maestro de CAM) como víctima pasiva de un contexto que – aún con sus bemoles – promueve formas positivas de socialización y formación: actividades académicas, recreativas, artísticas, deportivas y culturales convergen en dichos espacios.

Con estas anotaciones no pretendo generalizar ni a los sujetos ni a las instituciones; de hecho, considero necesario indagar desde qué lógica operan y cómo son las dinámicas interaccionales en esos lugares: sitios pensados para apropiar y construir a la Otredad, pero que (definitivamente) han sido también apropiados y reconstruidos por ella.

¿Qué hay de monstruoso en la Sordera? Riesgos de negar la diferencia

En el inicio del texto se planteó que la construcción de todo objeto de conocimiento – al suponer un posicionamiento entre lo propio y lo ajeno - implica una relación con la Otredad; se refirió el papel del lenguaje como mediador del binomio epistémico y, se advirtió sobre la responsabilidad ética del investigador de desligarse de su etnocentrismo y cuestionar la atribución de sentido de los sujetos y objetos.

En un reto de síntesis, se propusieron sentencias que abonaran a la idea de que Otredad y Sordera son construcciones sociales que deben problematizarse para trascender las miradas deficitarias y romantizadas que tienden a *victimizar a los diferentes*. Con intenciones de polemizar a los Sordos como actores sociales, se puntualizaron anotaciones sobre las escuelas de educación especial y algunas dinámicas posibles de apropiación de la cultura escolar; sin embargo, en lo que va del texto no se ha expuesto (ni siquiera intentado) argumento alguno acerca de la Sordera como representación social ligada a la diferencia.

No se olvide que en todas las representaciones sociales convergen factores psicológicos y sociales enmarcados en un tiempo y espacio específicos; Jodelet alude a la existencia de <<formas de conocimiento social>> resultantes de la interacción entre capacidades individuales, referentes, formatos, discursos, contextos y modelos de razonamiento históricamente generados y mediados.

Y digo esto porque hasta aquí y ahora no he podido dejar de lado el tono *solemne* y aparentemente empático con el que un Yo se refiere a otro; pero es quizá momento de encarar a alguna forma del conocimiento social resultante de la interacción y preguntar: ¿Qué hay de monstruoso en la Sordera? ¿Quisiéramos ser los Otros?

Autores como Bouza y Beltrán argumentan que los monstruos existen para recordarnos dos lecciones: una moral y otra social; por un lado, nos hacen tener presente el recuerdo del pecado porque su presencia ha sido simbolizada como el resultado del descontrol de las pasiones y, por otro, funcionan como imagen de comparación colectiva, pues – a partir de ellos – nos reconocemos como seres humanos, presuntamente fuertes, sanos y hermosos.

Sin embargo, los monstruos no son las únicas figuras simbólicas que nos aleccionan de esas maneras. Un sujeto no necesita ser

físicamente diferente para que su presencia se asocie al exceso, al error y a la deficiencia; el Sordo, por ejemplo, puede ser un sujeto *hermoso* y – al mismo tiempo – recordarle al otro el pecado y la anormalidad; puede causar en él un reconocimiento de su salud, pero también un miedo a rebasar la porosa línea que hay entre perfección y monstruosidad. Es un hecho que – aun sin ser conscientes - ya somos los Otros de algunos más.

Entender que el monstruo - como figura simbólica e incluso material de la Otredad - sirve para legitimar estructuras de poder permite dimensionar a la Otredad como pieza clave en procesos históricos de construcción y legitimación de ciertas formas de producción, transmisión y recepción de determinadas formas simbólicas en contextos estructurados.

En todo caso, lo monstruoso de la sordera radica en que – como otras construcciones sociales - condensa el miedo que puede llegar a causarle a una persona “ser poseída” por un *aura simbólica* (propia y ajena a la vez) que la convierta en un Otro y, en ese sentido, la haga ser igual a los otros Otros.

En consecuencia, coincido con el planteamiento de Girard de que: no es tanto el miedo a la diferencia como a la indiferenciación lo que nos moviliza a querer librarnos del Otro; de hecho, bajo la lógica de que el miedo es inducido a partir de mecanismos que ciertas estructuras de poder generan , pensaría que - en este momento histórico - el miedo a la igualdad se intensifica en nosotros porque la tendencia de las estructuras de poder que lo generan apunta a que - en las sociedades modernas - haya una preferencia por los objetos personalizados y no por los indiferenciados.

Sin embargo, me perfiló con cautela al respecto, porque considero que negar categóricamente la diferencia es un posicionamiento

que – más allá de situarnos en la indiferenciación y ser una forma de homogeneización– nos puede llevar a la irresponsabilidad de pasar por alto la pertinencia de formas de atención específicas que les son necesarias a algunas poblaciones. La comunidad Sorda, la indígena o la de personas con discapacidad son algunos ejemplos relativos al tema.

Al respecto, McDermott (1996) analiza tres enfoques explicativos de la discapacidad: uno centrado en el sujeto como portador del déficit; otro que mira condiciones discapacitantes en la arbitrariedad de las tareas que a los sujetos se le solicitan y, otro más que comprende a la discapacidad a partir de los dilemas interaccionales que se le imponen al sujeto mientras transita contextos preconfigurados para la degradación y rotulación de cierta población.

Para el análisis de tales enfoques no se debe olvidar que la discapacidad no es una categoría absoluta y, por tanto, no debe ser tratada como tal; pues no hay un único referente que la respalde de manera homogénea, sino un conjunto de tipificaciones generadas en contextos diferenciados que matizan sus huellas históricas y permiten particularizarlas como objeto de estudio (Hernandez-Canarios, 2016).

Y es justo por sus huellas históricas, tipificaciones y particularidades que es importante reconocer que tanto la discapacidad como la Sordera inevitablemente llevan consigo cuerpos, prácticas, materiales, significados negociados y cargas valorativas que confluyen y se combinan entre sí para dar distintas tonalidades al mundo; a un mundo en el que de a poco nos ganamos el derecho de ser diferentes, de ser Otridad.

Recibido: 20/11/15

Evaluado: 03/03/16

Versión Final: 27/04/16

Notas

1. En intento de síntesis: "... el etnocentrismo consiste en el hecho de elevar, indebidamente, a la categoría de universales los valores de la sociedad a la que yo pertenezco" (Todorov, 1991: 21).
2. Para una revisión más detallada sobre el Holocausto judío se sugiere consultar: WISTRICH, R.S. (2007) *Laboratory for World Destruction. Germans and Jews in Central Europe*, University of Nebraska Press, Nebraska.
3. Para una revisión más detallada sobre el Apartheid se sugiere consultar: WOLPE, H. (1990) *Race, Class & The Apartheid State*. Africa World Press, New Jersey.
4. Desde una visión socioantropológica, se escribe Sordo con letra mayúscula inicial para aludir a un individuo que se asume y es asumido como miembro de una comunidad Sorda: de un colectivo social que comparte rasgos culturales, lingüísticos e identitarios (Oviedo, 2006).
5. Cruz Cruz y Cruz-Aldrete elaboran una revisión de la integración social del Sordo en la Ciudad de México a finales del siglo XIX; relacionan acontecimientos del momento histórico con sucesos que hacia el siglo XX vive la Comunidad Sorda de tal país.
6. Los CAM dan atención educativa a nivel Preescolar, Primaria, Secundaria y Capacitación laboral. Operan con planes y programas de estudio de carácter nacional; el criterio de formación de los grupos escolares es la edad de los alumnos, no su tipo de discapacidad.
7. Escuelas que no son de Educación Especial.
8. Duby (1995: 72) identifica que – a algunos sujetos de las sociedades medievales - la marginalidad les posibilitaba un "...sitio de la libertad, de la independencia, un espacio poblado de personas que vivían con mayor pobreza, pero que disfrutaban del privilegio de ser libres e independientes".

Referencias bibliográficas

- BÁEZ-JORGE, F. (2002) "Los indios, los nacos, los otros. Apuntes sobre el prejuicio racial y la discriminación en México", en *La palabra y el hombre*, Unversidad Veracruzana, pp. 21 - 40.

- BOUZA, F. y BELTRÁN, J. (2002) “Mucho, poco, nada: el porqué de los monstruos”, en *Enanos, bufones, monstruos, brujos y hechiceros*, Random House Mandador, Madrid, pp. 33 – 43.
- BUENFIL BURGOS, R. N. (2005) “Simposio de Guadalajara, Jalisco”, en Linderos. Diálogos sobre investigación educativa, COMIE – CEE, México, pp. 123 – 133.
- CRUZ CRUZ, J.C. y CRUZ-ALDRETE, M. (2013) “Integración social del sordo en la Ciudad de México: enfoques médicos y pedagógicos (1867 - 1900)”, *Cuicuilco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, Volumen 20, Número 56 (enero – abril), pp. 173 - 201.
- DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A. B. y ALONSO BAIXERAS, P. (2004) “Aprendizaje del lenguaje escrito”, en *La educación de los alumnos sordos hoy*, Aljibe, Málaga, pp. 93 - 120)
- DUBY, G. (1995) “El miedo al otro”, en *Año 1000, año 2000*, Andrés Bello, Santiago de Chile, pp. 49 - 76.
- FOUCAULT, M. (2002) “El mundo correccional”, en *Historia de la locura en la época clásica*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 126 - 173.
- FRIDMAN MINTZ, B. (2009) *De sordos hablantes, semilingües y señantes*, obtenido: http://www.culturasorda.eu/resources/Fridman_Boris_Sordos_hablantes_semilingues_senantes_2009.pdf
- GARCÍA CEDILLO, I., ROMERO CONTRERAS, S., MOTILLA NEGRETE, K. y ZAPATA MARTÍNEZ, C.I. (2009) “La reforma fallida de los Centros de Atención Múltiple en México”, en *Actualidades Investigativas en Educación*, Volumen 9, Número 2, pp. 1 – 21.
- GIRARD, R. (1986) “Los estereotipos de la persecución”, en *El chivo expiatorio*, Anagrama, Barcelona, pp. 21 - 34.
- GUGLIELMI, F.I. (2006) “Construcción de la otredad en la filosofía contemporánea. Rastreo de sus orígenes en Karl Marx y Friedrich Nietzsche”, en *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*, Universidad Nacional del Nordeste, pp.1-4.
- HERNANDEZ-CANARIOS, A. (2016) “Sordera y escritura: una discusión más allá de la deficiencia y discapacidad”, en *Problemas educativos en México: una mirada desde los estudiantes de maestría del DIE - CINVESTAV*, México, pp. 22 - 23.

- JODELET, D. (1976) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en S. Moscovici (comp.) *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, pp. 469 - 494.
- JULLIAN MONTAÑEZ, C.G. (2002) *Génesis de la comunidad silente en México*, Universidad Nacional Autónoma de México (Tesis de licenciatura), México.
- KROTZ, E. (2004) “Alteridad y pregunta antropológica”, en M.F. Boivin, A. Rosato y V. Arribas (Coords.) *Constructores de la otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*, Antropofagia, Buenos Aires, pp. 16 – 21.
- LERNER, J. (2007) “Usos tempranos de la fotografía para el control social”, en *El impacto de la modernidad. Fotografía criminalística en la Ciudad de México*, CONACULTA – INAH, México, pp. 21 - 43.
- LÉVI - STRAUSS, C. (1986) “El etnocentrismo”, en *Raza y Cultura*, Cátedra. Colección Teorema, Madrid, pp. 47 – 53.
- MCDERMOTT, R. P. (1996) “La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje”, en S. CHAIKLIN y J. LAVE, *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 291 – 330.
- MENÉNDEZ, E. (1968) “Colonialismo y Racismo: introducción al análisis de las teorías racistas en Antropología”, en *Revista Índice*, Número 3, Buenos Aires.
- MOLL, L.C. y GREENBERG, J.B. (1993) “Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza”, en *L.S Vygotsky y Educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*, Aique Editores, Buenos Aires, pp. 371 – 402.
- OVIEDO, A. (2006) Los Sordos y la Convención Internacional para la Protección de las Personas Discapacitadas, en <http://www.cultura.sorda.eu>, pp. 1 - 8.
- PÉREZ FERRA, M. (2009) “Los métodos de investigación en educación” en A. PANTOJA VALLEJO, en *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS.

- ROCKWELL, E. y MERCADO, R. (2003) “La práctica docente y la formación de maestros”, en *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, DIE - CINVESTAV, México, pp. 115 – 132.
- SEP. (2002) *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, Secretaría de Educación Pública, México.
- SEP. (2011) “Políticas educativas”, en *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*, Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial, México, pp. 21 – 40.
- SINISI, L. (1999) “La relación *nosotros-otros* en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización”, en M.R. Neufeld y J.A. Thisted (comps.) “*De eso no se habla...*” *Los usos de la diversidad en la escuela*, Eudeba, Buenos Aires, pp. 180 – 234.
- SKLIAR, C. (2007) *¿Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- THOMPSON, J. (2000) “El concepto de cultura”, en *Ideología y cultura moderna*, Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco, México, pp. 183 - 240.
- TODOROV, T. (1991) “Lo universal y lo relativo. Etnocentrismo”, en *Nosotros y los otros*, Siglo XXI Editores, México, pp. 21 - 32.
- TOURAINÉ, A. (2009) *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*, Paidós, Barcelona.
- VIGOTSKY, L. S. (1986) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.